

Pierre Bourdieu
Raisons Pratiques : Sur la théorie
de l'action

Paris : Seuil, 1994

2

LE NOUVEAU CAPITAL

Je voudrais évoquer aujourd'hui les mécanismes extrêmement complexes à travers lesquels l'institution scolaire *contribue* (j'insiste sur ce mot) à reproduire la distribution du capital culturel et, par là, la structure de l'espace social¹. Aux deux dimensions fondamentales de cet espace, que j'ai évoquées hier, correspondent deux ensembles de mécanismes de reproduction différents dont la combinaison définit le *mode de reproduction* et qui font que le capital va au capital et que la structure sociale tend à se perpétuer (non sans subir des déformations plus ou moins importantes). La reproduction de la structure de la distribution du capital culturel s'opère dans la relation entre les stratégies des familles et la logique spécifique de l'institution scolaire.

Les familles sont des corps (*corporate bodies*) animés d'une sorte de *conatus*, au sens de Spinoza, c'est-à-dire d'une tendance à perpétuer leur être social, avec tous ses pouvoirs et ses privilèges, qui est au principe des *stratégies de reproduction*, stratégies de fécondité, stratégies matrimoniales, stratégies successorales, stratégies économiques et enfin et surtout stratégies éducatives. Elles investissent d'autant plus dans l'éducation scolaire (en temps de transition, en aide de toutes sortes et, en certains cas, en argent, comme aujourd'hui au Japon, avec ces institutions de forçage que sont les classes préparatoires aux concours, *juku* et *yobiko*) que leur capital culturel est plus important et que le poids relatif de leur capital culturel par rapport à leur capital économique est plus grand — et aussi que les autres stratégies de reproduction (nota-

1. Conférence prononcée à l'université de Todai en octobre 1989

ment les stratégies successorales visant à la transmission directe du capital économique) sont moins efficaces ou moins rentables relativement (comme c'est le cas aujourd'hui au Japon depuis la dernière guerre mondiale et, à un moindre degré, en France).

Ce modèle, qui peut paraître très abstrait, permet de comprendre l'intérêt croissant que les familles, et surtout les familles privilégiées et, parmi celles-ci, les familles d'intellectuels, d'enseignants ou de membres des professions libérales, portent à l'éducation dans tous les pays avancés, et sans doute au Japon plus que partout ailleurs ; il permet de comprendre aussi que les plus hautes institutions scolaires, celles qui conduisent aux plus hautes positions sociales, soient de plus en plus complètement monopolisées par les enfants des catégories privilégiées, et cela aussi bien au Japon ou aux États-Unis qu'en France. Plus largement, il permet de comprendre non seulement comment les sociétés avancées se perpétuent, mais aussi comment elles changent sous l'effet des contradictions spécifiques du mode de reproduction scolaire.

L'École, démon de Maxwell ?

Pour donner une vue globale du fonctionnement des mécanismes de reproduction scolaire, on peut, dans un premier temps, évoquer l'image qu'employait le physicien Maxwell pour faire comprendre comment pourrait être suspendue l'efficacité de la seconde loi de la thermodynamique : Maxwell imagine un démon qui, parmi les particules en mouvement plus ou moins chaudes, c'est-à-dire plus ou moins rapides, arrivant devant lui, opère un tri, envoyant les plus rapides dans un récipient, dont la température s'élève, les plus lentes dans un autre, dont la température s'abaisse. Ce faisant, il maintient la différence, l'ordre, qui, autrement, tendrait à s'annuler. Le système scolaire agit à la manière du démon de Maxwell : au prix de la dépense d'énergie qui est nécessaire pour réaliser l'opération de tri, il maintient l'ordre préexistant, c'est-à-dire l'écart entre les élèves dotés de quantités inégales de capital culturel. Plus précisément, par toute une série d'opérations de sélection, il sépare les détenteurs de

capital culturel hérité de ceux qui en sont dépourvus. Les différences d'aptitude étant inséparables de différences sociales selon le capital hérité, il tend à maintenir les différences sociales préexistantes.

Mais en outre, il produit deux effets dont on ne peut rendre compte qu'en abandonnant le langage (dangereux) du mécanisme. En instaurant une coupure entre les élèves des grandes écoles et les élèves des facultés, l'institution scolaire institue des *frontières sociales* analogues à celles qui séparent la grande noblesse de la petite noblesse, et celle-ci des simples roturiers. Cette séparation est marquée, d'abord dans les conditions de vie même, avec l'opposition entre la vie recluse de l'internat et la vie libre de l'étudiant, ensuite dans le contenu et surtout dans l'organisation du travail de préparation aux concours : d'un côté, un encadrement très strict et des formes d'apprentissage très scolaires, et surtout une atmosphère d'urgence et de compétition qui impose la docilité et qui présente une analogie évidente avec le monde de l'entreprise ; de l'autre, la « vie étudiante » qui, proche de la tradition de la vie de bohème, comporte beaucoup moins de disciplines et de contraintes, même dans le temps consacré au travail ; elle se marque enfin dans et par le concours lui-même et par la coupure rituelle, véritable frontière magique, qu'il institue, en séparant le dernier reçu du premier collé par une différence de nature, marquée par le droit de porter un *nom*, un *titre*. Cette coupure est une véritable opération magique, dont le paradigme est la séparation entre le sacré et le profane telle que l'analyse Durkheim.

L'acte de classement scolaire est toujours, mais tout particulièrement en ce cas, un acte d'*ordination* au double sens que ce mot revêt en français. Il institue une différence sociale de rang, une *relation d'ordre définitive* : les élus sont marqués, pour la vie, par leur appartenance (ancien élève de...) ; ils sont membres d'un *ordre*, au sens médiéval du terme, et d'un ordre nobiliaire, ensemble nettement délimité (on en est ou on n'en est pas) de gens qui sont séparés du commun des mortels par une différence d'essence et légitimés, de ce fait, à dominer. C'est en cela que la

séparation opérée par l'école est aussi une ordination au sens de *consécration*, d'intronisation dans une catégorie sacrée, une noblesse.

La familiarité nous empêche de voir tout ce que cachent les actes en apparence purement techniques qu'opère l'institution scolaire. Ainsi, l'analyse weberienne du diplôme comme *Bildungspatent* et de l'examen comme processus de sélection rationnelle, sans être fausse, reste très *partielle* : elle laisse en effet échapper l'aspect magique des opérations scolaires qui remplissent aussi des fonctions de *rationalisation*, mais pas au sens de Max Weber... Les examens ou les concours *justifient en raison* des divisions qui n'ont pas nécessairement la rationalité pour principe, et les titres qui en sanctionnent le résultat présentent comme des garanties de compétence technique des *certificats* de compétence sociale, très proches en cela des titres de noblesse. Dans toutes les sociétés avancées, en France, aux États-Unis ou au Japon, la réussite sociale dépend désormais très étroitement d'un acte de *nomination* initial (l'imposition d'un nom, d'ordinaire celui d'une institution éducative, université de Todai ou de Harvard, École polytechnique) qui consacre socialement une différence sociale préexistante.

La remise des diplômes, qui donne lieu souvent à des cérémonies solennelles, est tout à fait comparable à l'adoubement du chevalier. La fonction technique évidente, trop évidente, de formation, de transmission d'une compétence technique et de sélection des plus compétents techniquement masque une fonction sociale, à savoir la consécration des détenteurs statutaires de la compétence sociale, du droit de diriger, les *nisei* (seconde génération), comme on dit ici. Nous avons ainsi, au Japon comme en France, une *noblesse scolaire héréditaire* de dirigeants de l'industrie, de grands médecins, de hauts fonctionnaires et même de dirigeants politiques, et cette noblesse d'école comporte une part importante d'héritiers de l'ancienne noblesse de sang qui ont *reconverti* leurs titres nobiliaires en titres scolaires.

Ainsi, l'institution scolaire dont on a pu croire, en d'autres temps, qu'elle pourrait introduire une forme de méritocratie en privilégiant les aptitudes individuelles par rapport aux privilèges héréditaires tend à instaurer, à travers la liaison cachée entre

l'aptitude scolaire et l'héritage culturel, une véritable *noblesse d'État*, dont l'autorité et la légitimité sont garanties par le titre scolaire. Et il suffit d'opérer un retour sur l'histoire pour voir que le règne de cette noblesse spécifique, qui a partie liée avec l'État, est l'aboutissement d'un long processus : la noblesse d'État, en France et sans doute aussi au Japon, est un corps qui s'est créé en créant l'État, qui a dû créer l'État pour se créer comme détenteur du monopole légitime sur le pouvoir d'État. La noblesse d'État est l'héritière de ce qu'en France on appelle la noblesse de robe, qui se distingue de la noblesse d'épée, à laquelle elle s'unit de plus en plus souvent par des mariages à mesure que l'on avance dans le temps, en ce qu'elle doit son statut au capital culturel, de type juridique pour l'essentiel.

Je ne puis rappeler ici l'ensemble de l'analyse historique que j'ai esquissée dans le dernier chapitre de *La Noblesse d'État*, en m'appuyant sur les travaux, rarement rapprochés, des historiens de l'éducation, des historiens de l'État et des historiens des idées. Elle pourrait servir de base à une comparaison méthodique avec le processus, tout à fait similaire selon moi, malgré les différences apparentes, qui a conduit le corps des samouraïs, dont une fraction s'était déjà transformée en bureaucratie lettrée au cours du XVII^e siècle, à promouvoir, dans la seconde moitié du XIX^e siècle, un État moderne, fondé sur un corps de bureaucrates associant une origine noble et une forte culture scolaire et soucieux d'affirmer son indépendance dans et par un culte de l'État national très directement enraciné dans l'aristocratie et dans un fort sentiment de supériorité par rapport aux industriels et aux commerçants, sans parler des politiciens.

Donc, pour en revenir au cas de la France, on observe que l'invention de l'État et, en particulier, des idées de « public », de « bien commun » et de « service public » qui en sont le cœur, est inséparable de l'invention des institutions qui fondent le pouvoir de la noblesse d'État et sa reproduction : ainsi, par exemple, les phases de développement de l'institution scolaire et, tout particulièrement, l'apparition au XVIII^e siècle d'institutions d'un type nouveau, les collèges, mêlant certaines fractions de l'aristocratie

et la bourgeoisie de robe dans des internats qui annoncent le système actuel des grandes écoles, coïncident avec les phases de développement de la bureaucratie d'État (et secondairement, au moins au XVI^e siècle, d'Eglise). L'autonomisation du champ bureaucratique et la multiplication des positions indépendantes des pouvoirs temporels et spirituels établis s'accompagnent du développement d'une bourgeoisie et d'une noblesse de robe, dont les intérêts, en matière de reproduction notamment, sont étroitement liés à l'École ; tant dans son art de vivre, qui fait une grande place aux pratiques culturelles, que dans son système de valeurs, cette sorte de *Bildungsbürgertum*, comme disent les Allemands, se définit, par opposition d'une part au clergé et d'autre part à la noblesse d'épée, dont elle critique l'idéologie de la naissance, au nom du mérite et de ce qu'on appellera plus tard la compétence. Enfin, c'est dans la robe que s'invente collectivement – même si l'histoire des idées isole des noms propres – l'idéologie moderne du service public, du bien commun et de la chose publique, bref, ce qu'on a appelé l'« humanisme civique des fonctionnaires » qui, à travers notamment les avocats girondins, inspirera la Révolution française.

Ainsi, pour s'imposer dans les luttes qui l'opposent aux autres fractions dominantes, nobles d'épée, et aussi bourgeois d'industrie et de négoce, la nouvelle classe, dont le pouvoir et l'autorité reposent sur le nouveau capital, le capital culturel, doit porter ses intérêts particuliers à un degré d'universalisation supérieur, et inventer une version que l'on peut dire « progressiste » (par rapport aux variantes aristocratiques qu'inventeront un peu plus tard les fonctionnaires allemands et les fonctionnaires japonais) de l'idéologie du service public et de la méritocratie : en revendiquant le pouvoir au nom de l'universel, nobles et bourgeois de robe font avancer l'objectivation et, par là, l'efficacité historique de l'universel et ils ne peuvent se servir de l'État qu'ils prétendent servir sans servir tant soit peu les valeurs universelles auxquelles ils l'identifient.

L'art ou l'argent ?

Je pourrais arrêter ici mon propos, mais je veux revenir rapidement sur l'image du démon de Maxwell que j'ai employée pour les besoins de la communication mais qui, comme toutes les métaphores empruntées à la physique et, plus spécialement, à la thermodynamique, est grosse d'une philosophie de l'action tout à fait fautive et d'une vision conservatrice du monde social (comme en témoigne l'usage conscient ou inconscient qu'en ont fait tous ceux qui, comme Heidegger par exemple, dénoncent le « nivellement » et l'anéantissement progressif des différences « authentiques » dans la banalité plate et fade des valeurs « moyennes »). En fait, les agents sociaux, élèves qui choisissent une filière ou une discipline, familles qui choisissent un établissement pour leurs enfants, etc., ne sont pas des particules soumises à des forces mécaniques et agissant sous la contrainte de *causes* : ils ne sont pas davantage des sujets conscients et connaissant obéissant à des *raisons* et agissant en pleine *connaissance de cause*, comme le croient des défenseurs de la *Rational Action Theory* (je pourrais montrer, si j'en avais le temps, que ces philosophies, en apparence totalement opposées, se confondent en fait puisque, si la connaissance de l'ordre des choses et des causes est parfaite et si le choix est complètement logique, on ne voit pas en quoi il diffère de la soumission pure et simple aux forces du monde, et en quoi, par conséquent, il reste un choix).

Les « sujets » sont en réalité des agents agissants et connaissant dotés d'un *sens pratique* (c'est là le titre que j'ai donné à l'ouvrage où je développe ces analyses), système acquis de préférences, de principes de vision et de division (ce que l'on appelle d'ordinaire un goût), de structures cognitives durables (qui sont pour l'essentiel le produit de l'incorporation des structures objectives) et de schèmes d'action qui orientent la perception de la situation et la réponse adaptée. L'*habitus* est cette sorte de sens pratique de ce qui est à faire dans une situation donnée – ce que l'on appelle, en sport, le sens du jeu, art d'*anticiper* l'avenir du jeu qui est inscrit en pointillé dans l'état présent du jeu. Pour prendre

un exemple dans le domaine de l'éducation, le sens du jeu devient de plus en plus nécessaire à mesure que, comme c'est le cas en France et aussi au Japon, les filières se diversifient et se brouillent (comment choisir entre un établissement en renom qui décline et une école refuge en ascension ?). Les mouvements de la bourse des valeurs scolaires sont difficiles à anticiper et ceux qui peuvent bénéficier, à travers leur famille, parents, frères ou sœurs, etc., ou leurs relations, d'une information sur les circuits de formation et leur rendement différentiel, actuel et potentiel, peuvent placer au mieux leurs investissements scolaires et tirer le meilleur profit de leur capital culturel. C'est là une des médiations à travers lesquelles la réussite scolaire – et sociale – se rattache à l'origine sociale.

Autrement dit, les « particules » qui s'avancent vers le « démon » portent en elles-mêmes, c'est-à-dire dans leur *habitus*, la loi de leur direction et de leur mouvement, le principe de la « vocation » qui les oriente vers telle institution ou telle discipline. Et j'ai longuement analysé comment le poids relatif, dans le capital des adolescents (ou de leurs familles), du capital économique et du capital culturel (ce que j'appelle la structure du capital) se trouve retraduit dans un système de préférences qui les porte à privilégier soit l'art au détriment de l'argent, les choses de culture au détriment des affaires de pouvoir, etc., soit l'inverse ; comment cette structure du capital, à travers le système de préférences qu'elle produit, les encourage à s'orienter, dans leurs choix scolaires, puis sociaux, vers l'un ou l'autre pôle du champ du pouvoir, le pôle intellectuel ou le pôle des affaires, et à adopter les pratiques et les opinions correspondantes (ainsi se comprend ce qui ne va de soi que parce qu'on y est habitué, à savoir que les élèves de l'École normale, futurs professeurs ou intellectuels, se disent plutôt à gauche, lisent des revues intellectuelles, fréquentent beaucoup le théâtre et le cinéma, pratiquent peu le sport, etc., tandis que les élèves de HEC se disent plutôt à droite, s'adonnent intensivement au sport, etc.).

Et de même, à la place du démon, il y a, entre autres choses, des milliers de professeurs qui appliquent aux élèves des catégo-

ries de perception et d'appréciation structurées selon les mêmes principes (je ne puis, ici, développer l'analyse que j'ai faite des catégories de l'entendement professoral, et des couples d'adjectifs tels que brillant/sérieux, que les maîtres appliquent, pour les juger, aux productions de leurs élèves et à toutes leurs manières, d'être et de faire). Autrement dit, l'action du système scolaire est la résultante des actions plus ou moins grossièrement orchestrées de milliers de petits démons de Maxwell qui, par leurs choix ordonnés selon l'ordre objectif (les structures structurantes sont, comme je l'ai rappelé, des structures structurées), tendent à reproduire cet ordre sans le savoir, ni le vouloir.

Mais la métaphore du démon est dangereuse, encore, parce qu'elle favorise le phantasme du complot, qui hante souvent la pensée critique, l'idée d'une volonté malveillante qui serait responsable de tout ce qui advient, pour le meilleur et surtout pour le pire, dans le monde social. Si ce que l'on est en droit de décrire comme un *mécanisme*, pour les besoins de la communication, est vécu, parfois, comme une sorte de *machine infernale* (on parle beaucoup ici d'« enfer de la réussite »), comme un engrenage tragique, extérieur et supérieur aux agents, c'est que chacun des agents est en quelque sorte contraint de participer, pour exister, à un jeu qui lui impose d'immenses efforts et d'immenses sacrifices.

Et je pense qu'en fait l'ordre social que garantit le mode de reproduction à composante scolaire fait subir aujourd'hui, même à ceux qui en bénéficient le plus, un degré de tension tout à fait comparable à celui que la société de cour, telle que la décrit Elias, imposait à ceux-là mêmes qui avaient l'extraordinaire privilège d'en faire partie : « En dernière analyse, c'est bien la nécessité de cette lutte pour les chances de puissance, de rang et de prestige toujours menacées qui poussait les intéressés, en raison même de la structure hiérarchisée du système de domination, à obéir à un cérémonial ressenti par tous comme un fardeau. Aucune des personnes composant le groupe n'avait la possibilité de mettre en route une réforme. La moindre tentative de réforme, la moindre modification de structures aussi précaires que tendues aurait

infailliblement entraîné la mise en question, la diminution ou même l'abolition des droits et privilèges d'individus ou de familles. Une sorte de tabou interdisait à la couche supérieure de cette société de toucher à de telles chances de puissance, et encore bien moins de les supprimer. Toute tentative dans ce sens aurait mobilisé contre elle de larges couches de privilégiés, qui craignaient, peut-être pas à tort, que les structures du pouvoir qui leur conféraient ces privilèges ne fussent en danger de céder ou de s'effondrer si l'on touchait au moindre détail de l'ordre établi. Ainsi rien ne fut changé². » Au Japon comme en France, les parents excédés, les jeunes harassés, les employeurs déçus par les produits d'un enseignement qu'ils trouvent inadapté sont les victimes impuissantes d'un mécanisme qui n'est autre chose que l'effet cumulé de leurs stratégies engendrées et emportées par la logique de la concurrence de tous contre tous.

Pour en finir aussi avec la représentation mutilée et caricaturale que certains analystes mal inspirés ou mal intentionnés ont donnée de mes travaux, il faudrait que j'aie le temps de montrer ici comment la logique du mode de reproduction à composante scolaire – et notamment son caractère *statistique* –, et les *contradictions* qui le caractérisent, peuvent être à la fois, et *sans contradiction*, au principe de la reproduction des structures des sociétés avancées et de nombre de *changements* qui les affectent. Ces contradictions (que j'ai analysées notamment dans le chapitre de *La Distinction* intitulé « Classement, déclassement, reclassement³ ») constituent sans doute le principe caché de certains conflits politiques caractéristiques de la période récente, comme le mouvement de mai 68 qui, les mêmes causes produisant les mêmes effets, a secoué à peu près simultanément, et sans que l'on puisse en rien supposer des influences directes, l'université française et l'université japonaise. J'ai longuement analysé, dans un autre de mes ouvrages, que j'ai intitulé, un peu par dérision, *Homo academicus*, les facteurs qui ont déterminé la crise du monde scolaire dont le mouvement de mai

2. Norbert Elias, *La Société de cour*, Paris, Flammarion, 1985, p. 330.

3. Cf. *La Distinction*, op. cit., p. 147-185.

a été l'expression visible : surproduction de diplômés et dévaluation des diplômes (deux phénomènes qui, si j'en crois ce que j'ai lu, affectent aussi le Japon), dévaluation des positions universitaires, subalternes notamment, qui se sont multipliées sans que les carrières s'ouvrent en proportion, du fait de la structure tout à fait archaïque de la hiérarchie universitaire (là encore, j'aimerais mener une enquête comparative sur la forme que prennent, dans le cas du Japon, les rapports du temps et du pouvoir universitaire tels que je les ai analysés en France).

Et je pense que c'est dans les changements du champ scolaire et, surtout, des relations entre le champ scolaire et le champ économique, dans la transformation de la correspondance entre les titres scolaires et les postes, que l'on trouverait le véritable principe des nouveaux mouvements sociaux qui sont apparus en France, dans le prolongement de 68 et encore tout récemment, comme le phénomène très nouveau des « coordinations », et qui, si j'en crois mes auteurs, commencent à se manifester aussi en Allemagne et au Japon, chez les jeunes travailleurs notamment. Moins dévoués que leurs anciens à l'éthique traditionnelle du travail. De même, les changements politiques qui s'observent en URSS et qui s'amorçaient en Chine ne sont pas sans liens avec l'accroissement considérable de la fraction de la population de ces pays qui est passée par l'enseignement supérieur et des contradictions qui s'ensuivent, et d'abord au sein même du champ du pouvoir.

Mais il faudrait aussi examiner le lien entre la nouvelle délinquance scolaire, plus développée au Japon qu'en France, et la logique de la compétition forcée qui domine l'institution scolaire et surtout l'*effet de destin* que le système scolaire exerce sur les adolescents : c'est souvent avec une très grande brutalité psychologique que l'institution scolaire impose ses jugements totaux et ses verdicts sans appel qui rangent tous les élèves dans une hiérarchie unique des formes d'excellence – dominée aujourd'hui par une discipline, les mathématiques. Les exclus se trouvent condamnés au nom d'un critère collectivement reconnu et approuvé, donc psychologiquement indiscutable et indiscuté,

celui de l'intelligence : aussi n'ont-ils souvent pas d'autre recours, pour restaurer une identité menacée, que les ruptures brutales avec l'ordre scolaire et l'ordre social (on a observé, en France, que c'est dans la révolte contre l'école que se façonnent et se soudent nombre de bandes de délinquants) ou, comme c'est aussi le cas, la crise psychique, voire la maladie mentale ou le suicide.

Et il faudrait enfin analyser tous les dysfonctionnements techniques qui, du point de vue même du système, c'est-à-dire du point de vue du strict rendement technique (dans l'institution scolaire et au-delà), résultent du primat conféré aux stratégies de *reproduction sociale* : je ne citerai pour exemple que le statut inférieur qui est objectivement accordé par les familles à l'enseignement technique et le privilège qu'elles donnent à l'enseignement général. Il est probable que, au Japon comme en France, les grands dirigeants qui, eux-mêmes issus des grandes universités publiques au Japon ou des grandes écoles en France, prèchent la revalorisation d'un enseignement technique réduit à l'état de refuge ou de dépotoir (et victime, surtout au Japon, de la concurrence de l'enseignement d'entreprise), considéreraient comme une catastrophe la relégation de leur fils dans l'enseignement technique. Et la même contradiction se retrouve dans l'ambivalence des mêmes dirigeants à l'égard d'un système d'enseignement auquel ils doivent sinon leur position, du moins l'autorité et la légitimité avec lesquelles ils l'occupent : comme s'ils voulaient avoir les bénéfices techniques de l'action scolaire sans en assumer les coûts sociaux — tels que les exigences et les garanties associées à la possession de titres que l'on peut dire universels, par opposition aux titres « maison » décernés par les entreprises —, ils favorisent l'enseignement privé et soutiennent ou inspirent toutes les initiatives politiques visant à réduire l'autonomie de l'institution scolaire et la liberté du corps enseignant ; ils manifestent la plus grande ambiguïté dans le débat sur la spécialisation de l'enseignement, comme s'ils voulaient avoir les profits de tous les choix, les limites et les garanties associées à un enseignement hautement spécialisé et l'ouverture et la disponibilité favorisées par un enseignement de culture générale, propre à développer les capacités

d'adaptation convenant à des employés mobiles et « flexibles », ou encore les assurances et les sécurités que procurent les « jeunes messieurs » issus de l'ENA ou de Todai, gestionnaires équilibrés des situations d'équilibre, et les audaces des « jeunes loups » sortis du rang, supposés mieux adaptés aux temps de crise.

Mais, s'il est permis au sociologue, pour une fois, de faire des prévisions, c'est sans doute dans la relation de plus en plus tendue entre la grande et la petite noblesse d'Etat que réside le principe des grands conflits de l'avenir : tout permet en effet de supposer que, face aux anciens des grandes écoles en France, des grandes universités publiques au Japon, qui tendent de plus en plus à monopoliser durablement toutes les grandes positions de pouvoir, dans la banque, dans l'industrie, dans la politique, les détenteurs de titres de second ordre, petits samourais de la culture, seront sans doute portés à invoquer, dans leurs luttes pour un élargissement du groupe au pouvoir, de nouvelles justifications universalistes, comme le firent au XVI^e siècle, en France, et jusque dans les débuts de la Révolution française, les petits nobles provinciaux, ou, au XIX^e siècle, les petits samourais exclus qui menèrent la révolte, au nom « de la liberté et des droits civiques », contre la réforme Meiji.