

Fiche concept : Capital culturel

Extrait du BO n°21 du 23 mai 2013

Programme de terminale, enseignement obligatoire

Sociologie 1. Classes, stratification et mobilité sociale

1.2 Comment rendre compte de la mobilité sociale ?	Mobilité intergénérationnelle/intra-générationnelle, mobilité observée, fluidité sociale, déclassement, <u>capital culturel</u> , paradoxe d'Anderson.	Après avoir distingué la mobilité sociale intergénérationnelle d'autres formes de mobilité (géographique, professionnelle), on se posera le problème de sa mesure à partir de l'étude des tables de mobilité sociale dont on soulignera à la fois l'intérêt et les limites. On distinguera la mobilité observée et la fluidité sociale et on mettra en évidence l'existence de flux de mobilité verticale (ascendante et descendante) et horizontale. On étudiera différents déterminants de la mobilité et de la reproduction sociale : l'évolution de la structure socioprofessionnelle, le rôle de l'école et de la famille. Acquis de première : groupe d'appartenance, groupe de référence, socialisation anticipatrice
---	--	---

1] Définitions du capital culturel

La notion de capital culturel peut-être comprise de plusieurs manières.

Dans cette fiche, nous nous contenterons d'une définition sociologique et essentiellement de celle de Pierre Bourdieu.

Capital culturel : ensemble des ressources culturelles détenues par un individu et qu'il peut mobiliser.

La forme de capital culturel à laquelle on fait le plus souvent référence est matérialisée par le(s) diplôme(s) délivrés par l'institution scolaire notamment.

Le capital culturel désigne les ressources propres aux familles, qui permettent aux individus d'atteindre une position sociale particulière (Bourdieu, 1979 ; Bourdieu et Passeron, 1970).

2] Relier la notion à un sur-ensemble et/ou la décomposer en sous-ensemble

Selon Pierre Bourdieu, le capital culturel existe sous trois formes :

- À l'« **état incorporé** », « *sous la forme de dispositions durables de l'organisme* », c'est-à-dire qu'il fait partie de l'individu lui-même (il tient au corps de l'individu) en tant que dispositions durables apprises lors du processus de *socialisation* et qui s'expriment par exemple par la maîtrise d'un certain niveau de vocabulaire, dans la fréquentation des œuvres culturelles, ... Le savoir imprègne l'individu et modifie, en l'outillant, son comportement.

- À l' « **état objectif** », il se présente sous la forme de biens culturels tels que tableaux, livres, dictionnaires, instruments, œuvres d'art, etc. le savoir est déposé dans un objet. Pour s'approprier réellement un bien culturel (le livre), il faut disposer de l'habitus correspondant (non seulement la lecture, mais la lecture de ce type de livres)
- À l' « **état institutionnalisé** » sous la forme de compétences culturelles attestées par des titres scolaires (diplômes). Le diplôme est la validation par l'institution (l'Éducation Nationale par exemple) du capital culturel ; elle apporte une légitimité à celui qui le détient. Le savoir est symbolisé en des titres formels (diplômes, titres d'exercer) ou informels (caractéristique d'une classe sociale).

Résumé :

Les trois états du capital culturel.

La notion de capital culturel a été construite pour rendre compte de l'inégalité des performances scolaires, en mettant d'emblée l'accent sur l'inégale distribution entre les classes des instruments nécessaires à l'appropriation des biens culturels (e.g. œuvres d'art). Les propriétés du capital culturel existant à l'état incorporé, i.e. intériorisé sous forme de disposition permanente et durable (habitus), sont pratiquement réductibles au fait qu'il s'agit d'une forme de capital identifié aux individus : son accumulation demande du temps, bien social difficile à s'approprier par procuration ; il demande un investissement personnel ; son accumulation est limitée par les limites biologiques de son support, etc. Ces propriétés spécifiques qui, étant perçues comme liées à la personne, ajoutent aux avantages de l'héritage les apparences de l'inné et les vertus de l'acquis, et font du capital culturel incorporé le moyen de transmission légitime par excellence du patrimoine lorsque les formes directes et visibles de transmission tendent à être socialement considérées comme illégitimes. Les biens culturels (livres, tableaux, machines), capital culturel à l'état objectif, sont transmissibles instantanément et appropriables formellement dans leur matérialité, mais les conditions de leur appropriation spécifique sont soumises aux mêmes lois de transmission que le capital culturel à l'état incorporé. Le capital culturel peut exister enfin sous la forme institutionnalisée de titres scolaires, qui, comme la monnaie, sont relativement indépendants par rapport au porteur du titre. Cette forme certifiée et garantie du capital culturel permet de poser le problème des fonctions sociales du système d'enseignement et d'appréhender pratiquement les relations qu'il entretient avec le système économique.

Source : Pierre Bourdieu, Les trois états du capital culturel, in Actes de la recherche en sciences sociales, Année 1979, Volume 30, Numéro 1 pp. 3-6
http://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1979_num_30_1_2654

Pour Bourdieu comprend le capital toutes les ressources sociales dans la mesure où elles résultent d'une accumulation qui permet aux individus d'obtenir des avantages sociaux. Le capital économique et le capital culturel constituent, pour Bourdieu, les deux formes de capitaux les plus importantes dans nos sociétés. Toutefois, il existe pour lui un type de capital spécifique à chaque champ social, qui en détermine la structure et y constitue l'enjeu des luttes.

La notion de capital culturel n'est que l'un des éléments, certes fondamental, du triptyque élaboré par Pierre Bourdieu pour « situer » un individu, à côté du capital économique et du capital social. Le capital symbolique n'est pas à proprement parler un capital distinct des autres. Ainsi, en plus du capital culturel, on trouve le :

- **Capital économique** (notion qui n'est pas spécifique à Pierre Bourdieu) : patrimoine économique détenu (outils de production, placements mobiliers et immobiliers, comptes et livrets...).

Pour **Bourdieu**, le capital économique correspond à l'ensemble des ressources de l'individu, **patrimoine et revenus**.

- **Capital social** (selon Pierre Bourdieu) : « *ensemble des ressources actuelles ou potentielles, qui sont liées à la possession d'un réseau de relations durables, plus ou moins institutionnalisées, d'interconnaissance et d'inter reconnaissance.* » mobilisables. Autrement dit les relations personnelles qu'un individu peut mobiliser quand il en a besoin.

et

- **Capital symbolique** (selon Pierre Bourdieu) : il renvoie aux notions de prestige et de reconnaissance sociale. « *J'appelle capital symbolique n'importe quelle espèce de capital (économique, culturel, scolaire ou social) lorsqu'elle est perçue selon des catégories de perception, des principes de vision et de division, des systèmes de classement, des schèmes classificatoires, des schèmes cognitifs, qui sont, au moins pour une part, le produit de l'incorporation des structures objectives du champ considéré, c'est-à-dire de la structure de la distribution du capital dans le champ considéré.* » (Pierre Bourdieu, 1994, *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil 1994, p.161) Disposer de capital symbolique, c'est donc avoir un certain pouvoir sur ceux qui sont sensibles à ce que l'on représente. Par exemple certains noms de famille connus et reconnus. Le capital symbolique est transmissible, au sein de la famille, mais selon des principes qui dépassent la famille elle-même.

L'individu hérite en partie de ces trois formes de capital. Pour le reste il les constitue au cours de sa vie. Le fait que ce soit en partie transmissible explique le terme de « capital ».

3] Relier le capital culturel à d'autres notions

- **Socialisation** : processus par lequel sont transmises des valeurs et des normes dans le but de construire une identité sociale et d'intégrer l'individu à la société. La socialisation est le processus au cours duquel un individu apprend à vivre en société.
- Les **inégalités** (au sens sociologique) sont des différences dans l'accès à des ressources sociales rares et valorisées qui se traduisent par des avantages ou des désavantages selon une échelle de valeur, ou qui sont perçues comme injustes ou illégitimes. Elles peuvent être politique, économique, culturelle, sociale, ...
- **Classes sociales** (selon Bourdieu) : Le capital économique et le capital culturel sont utilisés par Bourdieu pour construire l'espace social. À partir du volume de capital global détenu par les agents et de la structure de ce capital (c'est-à-dire l'importance relative du capital économique et culturel, dans le volume total du capital), Bourdieu classe les individus. Les individus d'une même classe sont ainsi homogènes non seulement du point de vue de leurs conditions d'existence mais aussi du point de vue de leurs pratiques culturelles, de leurs consommations, de leurs opinions politiques, etc.
- **Stratification sociale** (au sens large) : existence au sein d'une société de groupes hiérarchisés selon certains critères (revenu, pouvoir, prestige,)
- La **mobilité sociale** désigne le changement de position sociale pour un individu ou un groupe d'individus.

- La **mobilité intergénérationnelle** désigne « l'écart entre la position des pères et celle des enfants » (reproduction ou immobilité, déclassement, ascension ou élévation). Elle peut-être :
 - o Descendante (démotion ou déclassement social) : l'individu occupe une position sociale inférieure à celle de son père.
 - o Ascendante : l'individu occupe une position sociale inférieure à celle de son père.
- La **reproduction sociale** : immobilisme social (intergénérationnel)
- **Déclassement** qui désigne « la situation des personnes qui possèdent un niveau de formation supérieur à celui normalement requis pour l'emploi qu'elles occupent » (Y. Fondeur et C. Minni, *Le déclassement à l'embauche des jeunes*, rapport pour le Commissariat Général du Plan, 1999, IRES).

Voir : http://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_10480258/fr/fiche-declassement

- Le **paradoxe d'Anderson** est un paradoxe empirique selon lequel le fait d'avoir un diplôme supérieur à celui de son père ne lui assure pas, nécessairement, une position sociale plus élevée. Ce paradoxe a été mis en évidence par le sociologue américain Charles Arnold Anderson en 1961 dans un article intitulé « A Skeptical Note on the Relation of Vertical Mobility to Education » publié dans la revue *American Journal of Sociology*. Pour lui, contre toute attente, les statistiques étudiées montrent qu'il y a à la fois une corrélation forte entre le niveau d'instruction et le statut social des individus *et* une corrélation faible entre l'élévation du taux de scolarisation et la mobilité sociale, ce qui signifie au bout du compte que l'acquisition d'un diplôme scolaire supérieur à celui de son père n'assure pas nécessairement au fils une position sociale plus élevée.

Raymond Boudon, considère que le **paradoxe d'Anderson** met en lumière le caractère « **inflationniste** » du diplôme. Les individus cherchent tous à obtenir un meilleur diplôme pour améliorer leur position sociale. Ceux qui ne veulent pas descendre de l'échelle sociale souhaitent aussi faire des études plus poussées que celles de leurs parents.

- **Inflation scolaire** (Boudon, Durut-Bella) : L'inflation des diplômes tend à réduire la valeur marchande du diplôme. La structure de qualifications des emplois évoluant moins vite que celle des flux de diplômés : les jeunes ont mécaniquement de plus en plus de mal à trouver un emploi en rapport avec leur niveau de diplôme. Autrement dit il y a un décalage entre la **qualification des diplômés** (la formation des individus) et la **qualification des emplois** (les compétences requises pour l'occuper). Les qualifications des emplois n'ont pas vu les qualifications requises pour les occuper augmenter autant que les diplômes des personnes qui postulent.
- **Style de vie** : ensemble de pratiques dont la cohérence provient du système de valeurs et de normes intériorisé par l'individu.

Pour **Bourdieu**, les **styles de vie** des individus reflètent leur position sociale. Ainsi, il met en évidence une corrélation entre les manières de vivre, sentir et agir des individus, leurs goûts et leurs dégoûts en particulier, et la place qu'ils occupent dans les hiérarchies sociales. Bourdieu pense que dans cet espace des styles de vie se joue un aspect essentiel de la légitimation de

l'ordre social. En effet, dans la mesure où les pratiques sociales sont hiérarchisées et que ces hiérarchies reflètent les hiérarchies sociales, les styles de vies ont de puissants effets de distinction et de légitimation. Les styles de vie sont ainsi *objectivement* distingués : ils reflètent les conditionnements sociaux qui s'expriment à travers l'habitus. Mais ils sont aussi le produit de *stratégies* de distinction. Par exemple, les groupes sociaux dominants en aimant des musiques plus valorisées socialement que les groupes sociaux dominés trouvent, dans le même temps, une source de distinction dans leurs goûts. Mais cette distinction est aussi légitimation : les groupes sociaux dominants sont distingués car ils apprécient des musiques distinguées.

Dans un tout autre cadre d'analyse, le style de vie d'un individu ou d'un groupe ou « sociostyle » n'est pas la résultante de sa position dans les structures sociales, mais s'analyse comme un arbitrage entre des contraintes sociales et des aspirations individuelles.

Chaque individu est acteur de sa propre culture selon sa propre personnalité, selon qu'il soit entreprenant, activiste, militant, matérialiste, conservateur, rigoriste, responsable, égocentré, frimeur, etc.

Les sociostyles ont été observés pour orienter l'action publicitaire des entreprises dans une période où les variables habituelles (PCS, âge, lieu de résidence, etc.) semblaient, du fait des transformations rapides de la société, perdre de leur pertinence.

5] Le capital culturel dans des sujets tombés au baccalauréat

Notion dans l'intitulé des sujets :

En quoi le capital culturel peut-il être un frein à la mobilité sociale ? (France métropolitaine, septembre 2015)

Notions utiles pour traiter les sujets :

De raisonnement :

- Vous montrerez que l'école ne parvient pas toujours à assurer une mobilité sociale. (Polynésie, rattrapage 2014)
- Montrez la contribution de l'école (de la famille, de l'emploi) à la mobilité sociale. (2013)
- À l'aide de vos connaissances et du dossier documentaire, vous montrerez que l'école rencontre des difficultés pour assurer la mobilité sociale. (Pondichéry 2016)
- Vous démontrerez que la famille peut constituer un frein à la mobilité sociale des individus. (France métropolitaine, juin 2014)
- Vous montrerez que les inégalités économiques et les inégalités sociales peuvent être cumulatives. (France métropolitaine, septembre 2015)
- Vous montrerez que les inégalités économiques et sociales sont cumulatives. (Pondichéry 2015)
- Vous montrerez que l'analyse de la structure sociale en termes de classes sociales peut être remise en cause. (Polynésie, 2015)
- Vous montrerez que les inégalités ont un caractère multiforme. (Antilles Guyane, septembre 2014)
- Vous montrerez que les inégalités peuvent avoir un caractère cumulatif. (Métropole bis 2013)

De dissertation :

- Quel rôle joue l'école dans la mobilité sociale ? (Amérique du nord, 2016)

- Quel rôle joue la famille dans la mobilité sociale ? (Polynésie, 2014)
- L'école favorise-t-elle la mobilité sociale ? (Liban 2013)
- L'analyse en termes de classes sociales est-elle pertinente pour rendre compte de la structure sociale ? (Centres étrangers, 2015)
- Les classes sociales permettent-elles de rendre compte de la structure sociale actuelle en France ? (Amérique du Nord, 2015)
- Dans quelle mesure les classes sociales existent-elles aujourd'hui en France ? (Pondichéry 2014)
- Comment rendre compte aujourd'hui de la structure sociale en France ? (Antilles-Guyane, 2013)

6] Quelques sources

- Boudon Raymond, *Inégalité des chances La mobilité sociale dans les sociétés industrielles* Paris Colin 1973 23 cm 237 Bibliogr Index Collection Série sociologie.
- Bourdieu P. et Passeron J.-C., *Les Héritiers*, Minuit, 1964.
- Bourdieu Pierre., « Le capital social », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 31, 1980.
- Bourdieu Pierre., « La transmission du capital culturel », in Darras, *Le partage des bénéfices*, Minuit, 1966.
- Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude, *La Reproduction*, Minuit, 1970
- Bourdieu Pierre. Les trois états du capital culturel. In: Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 30, novembre 1979. L'institution scolaire. pp. 3-6; (http://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1979_num_30_1_2654)
- Bourdieu Pierre. 1980, “ Le capital social. Notes provisoires ”, Actes de la recherche en sciences sociales, n° 31, janvier. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1980_num_31_1_2069
- Bourdieu Pierre., *La Noblesse d'État*, Minuit, 1989.
- Bourdieu Pierre, *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Seuil, Paris, 1994
- Cancade Nicolas, « Bernard Lahire, *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir* », *Lectures* [En ligne], Les comptes rendus, 2009, mis en ligne le 20 avril 2009. URL : <http://lectures.revues.org/743>
- Coulangeon Philippe, *Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie, Le modèle de la distinction est-il (vraiment) obsolète ?*, *Sociologie et sociétés*, Volumen 36, numéro 1, Primavera 2004, p. 59-85 (<https://www.erudit.org/revue/socsoc/2004/v36/n1/009582ar.html?lang=es>)
- Deschenaux Frédéric et Laflamme Claude, « Réseau social et capital social : une distinction conceptuelle nécessaire illustrée à l'aide d'une enquête sur l'insertion professionnelle de jeunes Québécois », *SociologieS* [En ligne], Théories et recherches, mis en ligne le 02 juin 2009, URL : <http://sociologies.revues.org/2902>
- Detrez Christine, *Le capital culturel et social*, IDEES, 12/2005 (<http://www2.cndp.fr/archivage/valid/77750/77750-11977-15221.pdf>)
- Gollac Michel, Laulhé Pierre. Les composantes de l'hérité sociale : un capital économique et culturel à transmettre. In: *Economie et statistique*, n°199-200, Mai-Juin 1987. Les salaires en 1986 / Les liaisons industrielles / La mobilité sociale. pp. 95-105 ; http://www.persee.fr/doc/estat_0336-1454_1987_num_199_1_5096

- Jourdain Anne, Naulin Sidonie, « Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu », *Idées économiques et sociales* 4/2011 (N° 166), p. 6-14
URL : <http://www.cairn.info/revue-idees-economiques-et-sociales-2011-4-page-6.htm>
- Lahire Bernard, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire* (PUL, Lyon, 1993, réédité en 2000 et en 2007)
- Lahire Bernard, *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action* (Nathan, 1998, réédité en poche chez Hachette Littératures en 2006, traduit en Roumanie, au Brésil, au Portugal et en Espagne ; en cours de traduction en langue anglaise chez Polity Press, Cambridge/UK)
- Lenoir Rémi, « Espace social et classes sociales chez Pierre Bourdieu », *Sociétés & Représentations* 1/2004 (n° 17) , p. 385-396. URL : <http://www.cairn.info/revue-societes-et-representations-2004-1-page-385.htm>
- Mauger Gérard, Capital culturel et reproduction scolaire, *Sciences humaines*, 01/03/2002
- Mayer Nonna. Boudon (Raymond) - L'inégalité des chances, La mobilité sociale dans les sociétés industrielles. In : *Revue française de science politique*, 24^e année, n°6, 1974. pp. 1268-1273. http://www.persee.fr/doc/rfsp_0035-2950_1974_num_24_6_418761_t1_1268_0000_001
- Serre Delphine, « Le capital culturel dans tous ses états », *Actes de la recherche en sciences sociales* 1/2012 (n° 191-192), p. 4-13. URL : <http://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2012-1-page-4.htm>
- Trémoulinas Alexis, État des lieux sur la socialisation, Observatoire sociologique du changement FNSP-CNRS, UMR7049), ECOFLASH, n°224, 01/2008 (<http://www.educ-revues.fr/EFLASH/AffichageDocument.aspx?iddoc=37701>)
- Vallet Louis-André, Quarante années de mobilité sociale en France, L'évolution de la fluidité sociale à la lumière de modèles récents, *Revue française de sociologie*, XL-1, 1999, 5-64. http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1999_num_40_1_5146#rfsoc_0035-2969_1999_num_40_1_T1_0017_0000

7] Pour aller plus loin

Quelques problématiques :

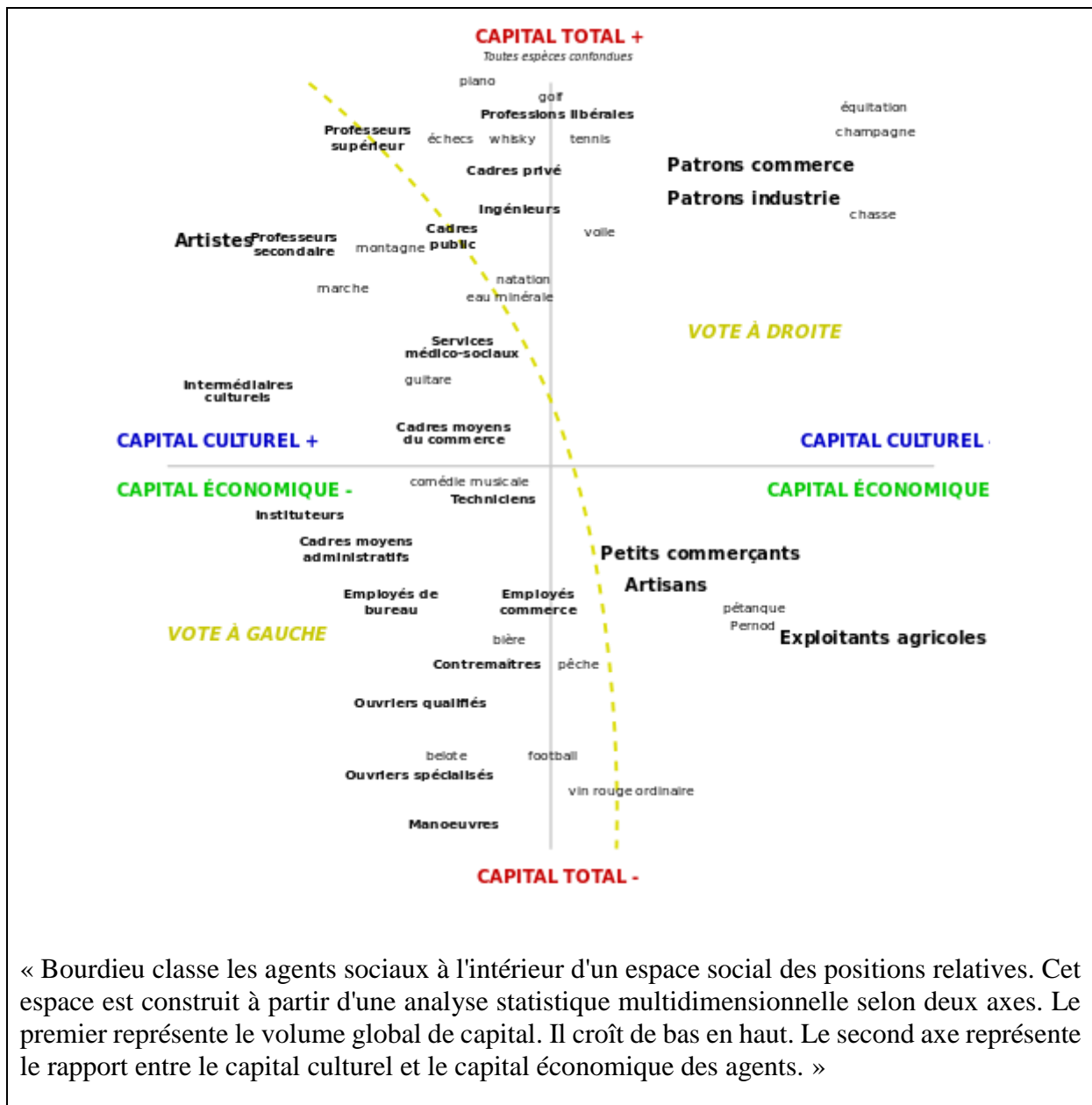
- Quel est le rôle du capital culturel dans la mobilité et la reproduction sociales ?
On étudiera différents déterminants de la mobilité et de la reproduction sociale : l'évolution de la structure socioprofessionnelle, le rôle de l'école et de la famille.
- Le capital culturel joue-t-il un rôle dans l'aspect parfois cumulatif des inégalités économiques et sociales ?
- En quoi le capital culturel est-il un critère de différenciation sociale dans les sociétés post-industrielles ?

7.1. Le capital culturel indispensable pour « construire l'espace des classes sociales » chez Bourdieu

Bourdieu, comme Max Weber, construit une théorie multidimensionnelle de la structuration sociale contrairement à la théorie unidimensionnelle des marxistes qui est uniquement basée sur la dimension économique. Ainsi Bourdieu ajoute au capital économique, le capital culturel car il lui semble jouer un rôle essentiel dans la position sociale des individus dans les sociétés

modernes. Par exemple, la position sociale d'un individu est, pour Bourdieu, tout autant déterminée par le diplôme dont il dispose que par la richesse économique dont il a pu hériter. L'espace social est ainsi structuré de manière pluridimensionnelle, car chaque individu peut avoir des dotations en capital différentes. Ainsi, dans *La Distinction*, Pierre Bourdieu présente un schéma dans lequel il organise l'espace des goûts et pratiques selon un axe vertical correspondant au volume global de capital (tous capitaux confondus : capital social, capital culturel, capital économique), et un axe horizontal opposant d'un côté les individus fortement dotés en capital économique mais peu dotés en capital culturel, et de l'autre les individus qui, à l'inverse, disposent de beaucoup de capital culturel mais peu de capital économique. Par exemple, parmi les individus dotés d'une grande quantité de capitaux, et qui forment la classe dominante d'une société, Bourdieu oppose ceux qui ont beaucoup de capital économique et moins de capital culturel, aux individus qui ont beaucoup de capital culturel mais moins de capital économique.

Dans ce schéma sont mis en correspondance « les espaces des positions sociales » et « les espaces des **styles de vie** ».



« Bourdieu classe les agents sociaux à l'intérieur d'un espace social des positions relatives. Cet espace est construit à partir d'une analyse statistique multidimensionnelle selon deux axes. Le premier représente le volume global de capital. Il croît de bas en haut. Le second axe représente le rapport entre le capital culturel et le capital économique des agents. »

Selon Pierre Bourdieu, dans les sociétés les plus développées, deux principes permettent de répartir des groupes en fonction de leur position dans les distributions statistiques. Deux principes parmi les plus efficaces – ils ne sont pas les seuls – sont le capital économique et le **capital culturel**. Ce sont des principes qui se veulent explicatifs en ce sens qu'ils s'attachent à des propriétés socialement déterminantes qui permettent de distinguer et de rassembler des agents aussi semblables que possible (et donc aussi différents que possible des membres des autres classes). De sorte que les agents, ainsi classés, ont d'autant plus en commun qu'ils sont proches selon leur position dans cet espace et d'autant moins qu'ils sont plus éloignés.

L'espace des classes sociales est construit selon trois dimensions. La première est celle du volume global du capital que les agents détiennent sous ses différentes espèces. La seconde est la structure du capital, c'est-à-dire le poids relatif des différentes espèces de capital, économique et culturel, dans le volume total de leur capital. À chacun des pôles correspondant des catégories socioprofessionnelles, même si les positions ainsi définies par le diagramme que Pierre Bourdieu a construit, dans *La Distinction*, (pp. 140-141) ne s'y réduisent pas. Elles y sont à titre indicatif et à titre d'indicateurs. Dans la première dimension de l'espace social les détenteurs d'un fort volume de capital global, comme les patrons, les membres des professions libérales et les professeurs d'université s'opposent aux plus démunis des différentes espèces de capital comme les ouvriers sans qualification et les salariés agricoles. La deuxième dimension est le poids relatif du capital économique et du capital culturel dans l'ensemble du patrimoine : sous ce rapport, les professeurs, plus riches relativement en capital culturel qu'en capital économique, s'opposent aux patrons plus riches relativement en capital économique qu'en capital culturel. La troisième dimension est celle de la trajectoire sociale, c'est-à-dire l'évolution dans le temps du volume et de la structure du capital.

À ces positions dans l'espace social correspondent des pratiques que l'analyse des données permet d'établir de sorte que tout se passe comme si l'espace des positions sociales se retraduisaient sous la forme d'un espace de dispositions incorporées (de goûts, de désir, d'affinités, de biens possédés) et de prises de positions (opinions, représentations). À chaque classe est attachée une classe *d'habitus* produits par les conditionnements et les signaux sociaux associés à la condition correspondante. Selon Pierre Bourdieu *l'habitus* est le principe qui rend compte de l'unité de style qui unit des pratiques et les biens d'une classe d'agents ; qui retraduit en caractéristiques intrinsèques et relationnelles en propriétés attachées aux positions définies les unes par rapport aux autres. *L'habitus* est au principe d'un ensemble unitaire de choix de personnes, de biens, de pratiques dans tous les secteurs de la vie sociale. Derrière l'idée d'appartenance de classe (si cette expression a un sens), il y a, en effet, l'hypothèse de la cohérence des attitudes. Ainsi, les classes que l'on distingue en découpant des régions de l'espace social, rassemblent des agents aussi homogènes que possible non seulement du point de vue de leurs conditions d'existence mais aussi du point de vue de leurs pratiques culturelles, de leurs consommations, de leurs opinions politiques, etc.

L'espace social, tel que le conçoit Pierre Bourdieu, est ainsi un *système* de différences, c'est-à-dire un ensemble de propriétés structurellement définies, réparties différentiellement selon les classes. Dans cette logique, l'espace social est un espace construit comme une structure de positions définies par la place qu'elles occupent dans la distribution d'une espèce particulière de capital. La notion de « distinction », titre de l'ouvrage portant sur les principes de construction et les mécanismes de reproduction de la société française des années 1970, insiste sur la dimension *relationnelle* et non sur l'aspect substantif des catégories qui compose l'espace social : les différences, les écarts, les traits distinctifs sont autant de propriétés qui n'existent que dans et par la relation avec d'autres propriétés. On l'a compris, pour Pierre Bourdieu les

classes sociales n'existent pas en soi. Ce que l'observation permet d'établir c'est un espace de différences dans lequel les classes existent en quelque sorte à l'état virtuel, compte tenu de la structure de distribution des différentes espèces de capital qui sont autant d'armes dans les luttes sociales, même si elle n'est pas toujours thématifiée. Cette dimension fondamentale de la lutte des classes est la dimension symbolique, que Pierre Bourdieu a plus particulièrement étudiée. Grâce aux enquêtes statistiques, on peut former des classes aussi homogènes que possible du point de vue des critères pertinents pour construire l'espace dans lequel elles se situent. De sorte que tous les agents qui se trouvent à l'intérieur de cette classe partagent un ensemble de propriétés qui sont prédictives de nombreux comportements et d'opinions. Mais ces classes statistiques ne sont pas des classes réellement mobilisées. Si bien que, selon Pierre Bourdieu, c'est seulement après Marx et même après la création de partis en mesure d'imposer une vision du monde social organisée selon la théorie de la lutte des classes, que l'on peut parler de classes et de luttes des classes [...]

Source : Lenoir Rémi, « Espace social et classes sociales chez Pierre Bourdieu », *Sociétés & Représentations* 1/2004 (n° 17), p. 385-396
<http://www.cairn.info/revue-societes-et-representations-2004-1-page-385.htm>

7.2. L'école, instance de reproduction sociale chez Bourdieu

Les inégalités sociales face à la réussite scolaire ne tiennent pas tant à des différences de richesse qu'à des différences de culture. Selon Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, un « privilège culturel » caractérise les étudiants issus des classes les plus favorisées (les fameux « héritiers »). Pour l'expliquer, ils introduisent dans *La Reproduction* la notion de « capital culturel ». Ce capital désigne les connaissances en matière de culture et la capacité à apprécier les œuvres issues de la « culture savante » telles que le théâtre, la musique classique, la peinture... Les résultats statistiques révèlent que le capital culturel possédé est d'autant plus important que la classe sociale à laquelle on appartient est plus favorisée. Au travers de leur socialisation familiale, les étudiants issus des catégories favorisées héritent ainsi d'une certaine familiarité avec la culture savante. Le privilège culturel de ces étudiants face à l'école se traduit alors par une proximité entre la culture qu'ils ont acquise au sein de leur milieu social et familial et la culture de l'école, cette dernière valorisant les mêmes œuvres que la culture savante. Inversement, les étudiants issus des catégories les plus défavorisées n'héritent pas, à l'issue de leur socialisation familiale, des compétences culturelles valorisées par l'école. Par conséquent, ils se caractérisent, entre autres, par une moindre maîtrise de la langue scolaire qui, comme l'écrit Pierre Bourdieu, « n'est une langue maternelle que pour les enfants originaires de la classe cultivée » [7, p. 395]. [...]

Selon leur catégorie sociale d'appartenance, les étudiants ne disposent donc pas des mêmes ressources pour s'adapter à la culture scolaire. [...] Pour les enfants de paysans, d'ouvriers, d'employés ou de petits commerçants, tous éloignés de la culture de l'élite valorisée par l'école, « l'acquisition de la culture scolaire est acculturation » [5,p.37], c'est-à-dire qu'elle implique une distanciation vis-à-vis de la culture d'origine pour mieux s'imprégner des normes et des valeurs de l'école. Enfin, les classes moyennes se distinguent des classes populaires non pas par leur plus grande facilité à assimiler la culture de l'école mais par leur plus forte volonté de l'acquérir. Une « bonne volonté culturelle », fondée sur une adhésion totale aux valeurs de l'école, est ainsi transmise dans les familles des milieux petit-bourgeois qui cherchent à atteindre la réussite sociale par la réussite scolaire (leurs chances objectives sont faibles mais réelles). [...]

Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron remettent en question la croyance méritocratique républicaine selon laquelle l'école favoriserait l'égalité des chances et la disparition des privilèges liés à l'héritage familial. Selon eux, le postulat d'une égalité formelle entre les élèves rend l'institution scolaire inattentive aux inégalités réelles. L'école traite en effet tous les élèves comme égaux face à la culture alors qu'ils sont inégaux de fait : elle manifeste ainsi une « indifférence aux différences » [6, p. 220]. Le problème est qu'en refusant d'établir un lien entre l'origine sociale des élèves et leur niveau de capital culturel, l'école renforce la sélection différentielle par la classe sociale. Par exemple, lors d'un concours ou d'un examen, les épreuves et les critères sont les mêmes pour tous les candidats : en apparence, le concours ou l'examen donne à tous des chances égales, mais en réalité les étudiants les plus proches de la culture scolaire de par leur habitus de classe sont privilégiés par rapport aux autres. En particulier, puisque leur langage est plus proche du langage scolaire, ces étudiants n'ont que peu d'efforts à fournir relativement aux autres pour satisfaire aux critères du concours ou de l'examen. [...]

Pour justifier les inégalités scolaires obtenues, l'école les rapporte à des inégalités de compétences naturelles. Elle entretient ainsi une « idéologie du don », une « idéologie charismatique », qui fait passer les aptitudes à la réussite scolaire pour des dispositions innées, alors que Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron montrent qu'elles sont culturelles, donc acquises au sein d'un milieu social et familial. Dans *La Reproduction*, les auteurs analysent par exemple le reproche adressé à certains élèves d'être « trop scolaires », reproche paradoxal venant de l'institution scolaire elle-même. Formulé comme un jugement sur une attitude personnelle naturelle, ce reproche sanctionne en réalité une différence sociale puisqu'il s'agit d'une caractéristique propre aux petits-bourgeois qui n'ont pas acquis dans leur milieu familial la culture savante valorisée par l'école et qui sont obligés de faire des efforts visibles pour réussir. L'idéologie du don, qui repose sur la dénégation de l'effet de l'héritage culturel, permet finalement à l'institution scolaire de légitimer le classement qu'elle établit entre élèves en lui donnant un fondement méritocratique. Sous l'apparence de l'égalité des chances, l'école transforme ainsi l'héritage social en mérite scolaire. [...]

Pour Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, l'école se présente avant tout comme une instance de reproduction sociale : les inégalités sociales transformées en inégalités scolaires redeviennent ensuite des inégalités sociales à la sortie du système scolaire. [...] L'école contribue en définitive à reproduire l'état des rapports de force entre classes sociales tout en dissimulant l'existence de ces rapports de force : elle fait preuve de « violence symbolique » vis-à-vis des dominés comme des dominants.

En réalité, la reproduction opérée par l'école ne reflète pas exactement l'état antérieur de la distribution des positions sociales. Tout d'abord, des « destins d'exception » témoignent d'une réelle possibilité de mobilité sociale : certains individus dilapident leur héritage culturel tandis que d'autres mettent tout en œuvre pour le faire fructifier et sortir d'une condition défavorisée. Surtout, le système scolaire dispose d'une autonomie relative mais réelle par rapport à l'élite et sa culture qui lui permet notamment de définir ses propres critères de classement. La distance, petite mais réelle, entre la culture scolaire et la culture de l'élite autorise alors un relatif brouillage entre hiérarchie sociale et hiérarchie scolaire. Ce brouillage permet à l'école de revendiquer une autonomie totale vis-à-vis de la structure sociale, alors qu'il n'est en réalité pas propre à remettre en cause les écarts culturels entre catégories sociales.

Dans les sociétés contemporaines, l'école se présente donc comme l'instance centrale qui fait jouer un rôle primordial, dans l'acquisition d'une position sociale spécifique, à l'héritage familial de dispositions culturelles. »

Source : Jourdain Anne, Naulin Sidonie, « Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu », *Idées économiques et sociales* 4/2011 (N° 166), p. 6-14

7.3. Débat autour de la place du capital culturel dans la reproduction sociale

De nombreux sociologues ont remis en cause, plus ou moins radicalement, l'analyse du capital culturel de Bourdieu.

- **Raymond BOUDON** refuse d'expliquer les inégalités scolaires par les différences de capital culturel. Dans « *L'inégalité des chances* », il explique les inégalités scolaires par des différences de stratégies familiales qui ont en commun d'être des calculs en termes de coûts et de profits de l'investissement scolaire.

Il est l'un des auteurs à avoir proposé une explication du « Paradoxe d'Anderson ».

R. Boudon [...] rejette les explications fonctionnalistes attribuant à l'école une fonction de reproduction des structures sociales et de l'opposition classe dominante/classe dominée au nom de leur finalisme et de leur fixisme. Elles lui semblent incapables de rendre compte du changement et d'expliquer de façon satisfaisante comment « l'agrégation de comportements élémentaires » compose un système doté d'une apparence de finalité. [...] Autrement dit *L'inégalité des chances* se présente comme une machine de guerre dirigée contre Bourdieu et Passeron et leur sociologie [...]. R. Boudon propose à la place : 1. un schéma du processus de décision scolaire en fonction de la position sociale ; 2. une analyse systémique aboutissant la construction un modèle explicatif.

Position sociale

Le point de départ est l'idée simple que la signification attachée par un individu à un niveau scolaire donné varie en fonction de sa « position sociale ». [...]

Par exemple le baccalauréat pour un fils ouvrier représente une promotion anticipée relativement plus importante que pour le fils de cadre supérieur et il en escompte un plus grand bénéfice.

Par ailleurs viser le niveau baccalauréat représente un coût plus important ne serait-ce qu'en termes purement économiques pour le fils d'ouvrier que pour le fils de cadre supérieur.

Enfin un risque différent sera attaché au choix selon la réussite scolaire des enfants (plus ou moins bonne) et leur âge (plus ou moins de retard ou avance dans les études, réussite et retard étant eux-mêmes différemment répartis selon la classe sociale d'origine).

Avec ces éléments R. Boudon construit un schéma théorique adapté de l'analyse économique. Il fait l'hypothèse que les individus, à chaque point de bifurcation du cursus scolaire, choisissent rationnellement la combinaison coût-risque-bénéfice qui maximisera leur utilité et cette combinaison est déterminée par leur position sociale et le système d'attente qui est rattaché.

Une analyse systémique

Il en arrive à l'élaboration d'une théorie systémique de la mobilité perçue comme « le résultat d'un ensemble complexe de déterminants dont les actions ne peuvent être envisagées isolément les unes des autres mais doivent précisément être conçues comme constituant un système [...]

Inégalités des chances scolaires

Sur une longue période on assiste à une lente réduction de l'inégalité des chances devant l'enseignement, mais elle recouvre des mouvements divers. Les taux de scolarisation sont en augmentation générale tout particulièrement aux niveaux les plus élevés du cursus scolaire et la possibilité d'atteindre les niveaux les plus élevés croît d'autant plus vite que l'origine sociale est plus basse. Mais cette évolution encourageante doit être tempérée car « étant donné les différences très grandes entre les probabilités caractéristiques des différentes classes sociales,

le nombre élèves ou étudiants supplémentaires entre t et t+k pour 1000 personnes est plus grand dans le cas des classes supérieures que dans celui des classes inférieures ».

L'originalité de l'ouvrage de R. Boudon est de minimiser l'importance de l'héritage culturel comme facteur explicatif de l'inégalité des chances devant l'enseignement au profit de la stratification sociale elle-même. Il pose l'équation stratification + scolarisation = inégalités devant l'enseignement, car « à partir du moment où une société est stratifiée et où l'apprentissage des qualifications est progressif, et les qualifications différenciées, un mécanisme de nature exponentielle est engendré, qui conduit à des inégalités considérables devant l'enseignement », à chaque position sociale étant rattachés des systèmes d'attente et de décision différents, dont les effets se font sentir de manière répétitive à chaque bifurcation du cursus scolaire. Quant à la faible réduction des inégalités scolaires constatée, elle tient essentiellement à un accroissement de la demande d'éducation, « conséquence de facteurs principalement endogènes, (lorsque la demande d'une catégorie sociale augmente les autres doivent augmenter la leur sous peine de voir leurs espérances sociales réduites) ».

C'est dire que toute réforme « pédagogique », toute réforme de la scolarité visant à neutraliser les effets des différences de l'héritage culturel selon l'origine sociale est impuissante à atteindre les racines des inégalités : la stratification elle-même [...].

Comme une société déstratifiée, s'accommodant d'un système scolaire totalement indifférencié est du domaine de l'utopie, la seule action possible sur inégalité des chances scolaires passe par la réduction des inégalités économiques [...]

Mobilité et éducation

Cette relative démocratisation de l'enseignement ne modifie guère la structure de la mobilité sociale. En effet la structure scolaire, sous la poussée de la demande d'éducation, évolue indépendamment et plus vite que la structure sociale. Le résultat en est une lente dégradation des chances sociales attachées aux niveaux scolaires, essentiellement les niveaux moyens où la dégradation est rapide, et inférieurs où elle est plus lente : désormais pour obtenir le même poste, il faudra un diplôme plus élevé : il y a eu un déplacement de la hiérarchie des niveaux scolaires par rapport la hiérarchie des positions sociales qu'ils commandent. Et si le lien entre statut social et niveau d'instruction reste élevé, le lien entre niveau d'instruction et mobilité sociale paraît faible : aux niveaux d'instruction élevés sont associées une probabilité de mobilité descendante non négligeable et une probabilité de mobilité ascendante modérée. Ainsi, aujourd'hui « l'allongement de la scolarité qui résulte de ces mécanismes impose aux individus un coût croissant (coût proprement économique mais aussi coût entraîné par la prolongation d'une situation de marginalité sociale) pour un bénéfice en termes de mobilité qui demeure à la fois incertain et inchangé » : la compensation entre les divers effets étudiés conduit à la persistance dans les sociétés industrielles de trois grandes catégories sociales entre lesquelles la circulation intergénérationnelle est faible et à l'intérieur desquelles elle est forte. On constate ce même phénomène si on raisonne en termes de salaires puisque le salaire croît avec l'éducation et que le niveau d'instruction des catégories socio-professionnelles croît autant plus vite que la catégorie est plus élevée, l'écart des salaires se creuse entre les trois catégories et se rétrécit à l'intérieur de chacune elles. L'intérêt du livre de Boudon est d'expliquer ce cheminement des inégalités scolaires et sociales comme un effet purement mécanique de l'agrégation des volontés individuelles sans faire appel à une volonté de la classe dominante ou à une faculté de reproduction des structures sociales.

Source : Mayer Nonna. Boudon (Raymond) - L'inégalité des chances, La mobilité sociale dans les sociétés industrielles. In : Revue française de science politique, 24^e année, n°6, 1974. pp. 1268-1273. http://www.persee.fr/doc/rfsp_0035-2950_1974_num_24_6_418761_t1_1268_0000_001

- Débat

- **Bernard LAHIRE**, nuance et affine le modèle théorique d'explication de l'inégalité scolaire de Bourdieu, notamment en cherchant à expliquer « *les réussites paradoxales* »

Il montre que la relation entre les inégalités sociales et les résultats scolaires n'est pas si simple. Comment expliquer les « *réussites paradoxales* » ? Autrement dit comment expliquer que des écoliers en provenance de classes ouvrières puissent avoir des résultats scolaires bien supérieurs à ce que l'on pourrait attendre au vu de leur origine sociale ? Bernard LAHIRE, considère que, pour toutes les catégories sociales, c'est surtout le rapport à l'écrit, qui favoriserait l'obtention des meilleurs parcours scolaires. La pratique quotidienne de l'écrit par les parents (dans les actes les plus anodins comme celui de faire les courses ou de noter des recettes de cuisine) donne à l'écrit une valeur aux yeux des enfants qui peuvent prendre plaisir à utiliser des supports écrits dans leur vie de tous les jours. Bernard LAHIRE repère cette pratique régulière dans les familles de classes populaires, celles dont les enfants sont en réussite scolaire. Plus que des questions de hiérarchies sociales, il s'agirait alors de configurations familiales qui favorisent et défavorisent l'insertion scolaire.

L'ouvrage de B. Lahire, *La Raison scolaire*, dresse un panorama des multiples apports de cet auteur en sociologie de l'éducation. Composé à partir d'articles ou de contributions à des ouvrages collectifs, il articule les deux grandes problématiques autour desquelles s'est organisée la pensée de l'auteur : qu'est-ce que l'écrit et les formes sociales particulières qui l'accompagnent, engendrent comme conséquences tant d'un point de vue éducatif, cognitif que politique et comment se construisent concrètement les inégalités de réussite à l'école. [...] L'auteur s'attarde principalement sur les conditions de réussite à l'école primaire. Il montre que « l'objectivation écrite entraîne une série de transformations conjointes en matière de rapport au langage, de mode de connaissance (savoir objectivé vs savoir incorporé), de modes de régulation des activités (règles et normes explicites vs régularité pratique des habitus) et de mode d'apprentissage (forme scolaire vs mimesis) » (p. 56) et qu'elle se trouve au cœur du processus de construction des inégalités scolaires. [...] Or, la maîtrise du « rapport scriptural scolaire au langage », celle des savoirs objectivés... qui se manifeste sous la forme de dispositions réflexives est inégalement distribuée dans l'espace social. Le développement de telles dispositions requiert des modes de socialisation spécifiques qui correspondent plutôt à ceux des classes moyennes et supérieures. Les classes populaires dans lesquelles se concentre l'échec scolaire en primaire sont également celles dans lesquelles ces dispositions sont les moins répandues. B. Lahire met alors en évidence comment l'absence de dispositions réflexives entrave la réussite scolaire au primaire. Le sens et la finalité d'exercices scolaires qui requièrent une capacité à mettre à distance l'objet d'étude ne peuvent être saisis par des individus qui n'ont pas incorporé de dispositions adéquates. Ils détournent le sens et la finalité de ces exercices en les interprétant selon des dispositions construites par la pratique et pour la pratique. Ces individus ne peuvent donc satisfaire aux exigences de l'institution scolaire ce qui aboutit à des situations d'échec scolaire. [...]

Après avoir décrypté les mécanismes de la réussite scolaire au sein de l'école, l'auteur revient sur les conditions familiales qui favorisent cette réussite. Il rappelle que la dotation en capital culturel des parents n'est pas suffisante pour assurer la réussite scolaire des enfants : il faut que ce capital puisse se transmettre au cours d'interactions. A l'inverse, les enfants dont les parents ne disposent que d'un faible capital culturel, peuvent développer

d'autres atouts valorisables à l'école. Les parents peuvent tout d'abord leur transmettre un respect pour l'institution, un sérieux et une « docilité ». Les enfants conformeront alors leurs comportements aux règles du monde scolaire. Les parents peuvent également donner sens et place aux savoirs scolaires au sein de l'univers familial. L'enfant pourra alors les intégrer à l'économie symbolique familiale et se sentir valorisé dans ses compétences scolaires. Dans certains cas, la réussite scolaire de l'enfant s'inscrira même dans l'économie affective familiale et renforcera l'appétence de l'enfant envers l'école. [...]

Source : Nicolas Cancade, « Bernard Lahire, *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir* », *Lectures* [En ligne], Les comptes rendus, 2009, mis en ligne le 20 avril 2009, consulté le 04 novembre 2016. URL : <http://lectures.revues.org/743>

- **La transmission du capital culturel est bien plus complexe que ne le laisserait penser les travaux de Bourdieu ...**

« En ce qui concerne l'influence du milieu social sur la socialisation des individus, on constate une évolution d'une position uniciste (l'« habitus » tel que décrit par Pierre Bourdieu, qui serait une « grammaire » des pratiques sociales produite par la position de classe) à une perception plurielle de la socialisation (les recherches de Bernard Lahire qui montrent comment l'hétérogénéité des milieux se retrouve au sein des individus, brouillant les références et les attitudes et impliquant l'avènement d'une personnalité aux pratiques éclectiques). »

Source : Document d'accompagnement, Sociologie générale et sociologie politique - 1.

Les processus de socialisation et la construction des identités sociales - Fiche 1.1 :

Comment la socialisation de l'enfant s'effectue-t-elle ?, Eduscol

(http://cache.media.eduscol.education.fr/file/SES/99/2/LyceesGT_Ressources_SES_1_Soci01-1_socialisation_182992.pdf)

L'habitus peut se définir comme le résultat de la socialisation. Pierre Bourdieu en a proposé de multiples définitions au cours de son œuvre, dont celle-ci est peut-être la plus connue : " système de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme des structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement réglées et régulières sans être en rien le produit d'obéissance à des règles, et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre " [3]. [...]

Le schéma explicatif est le suivant : les premières expériences façonnent un habitus qui orientera la pratique future de l'individu. Bourdieu propose ainsi une socialisation de classe : " S'il est exclu que tous les membres de la même classe (ou même deux d'entre eux) aient fait les mêmes expériences et dans le même ordre, il est certain que tout membre de la même classe a des chances plus grandes que n'importe quel membre d'une autre classe de s'être trouvé confronté aux situations les plus fréquentes pour les membres de cette classe " [3]. Ces expériences différentes, vécues selon des ordres et des calendriers différents selon les individus, auront des répercussions sur les pratiques à l'âge adulte. La socialisation primaire continue d'imprimer sa marque tout au long de la vie.

Enfin, la résistance de l'habitus " résulte en effet pour l'essentiel du fait que l'habitus tend à assurer sa propre constance et sa propre défense contre le changement à travers la sélection qu'il opère entre les informations nouvelles, en rejetant, en cas d'exposition fortuite ou forcée, les

informations capables de mettre en question l'information accumulée et surtout en défavorisant l'exposition à de telles informations " [3].

Critiques de l'habitus [...]

Une [...] critique de l'habitus consiste à souligner son incapacité à expliquer les actions rusées, réflexives. [...] Cette critique de l'habitus comme expliquant des pratiques non réflexives se retrouve chez Bernard Lahire, qui propose un modèle théorique concurrent, celui d'homme pluriel.

L'homme pluriel

" Un acteur pluriel est le produit de l'expérience - souvent précoce - de socialisation dans des contextes sociaux multiples et hétérogènes " [9]. En affirmant ainsi que l'homme pluriel résulte d'une socialisation plurielle, Bernard Lahire s'attaque à l'unicité, à la cohérence et à la transposabilité des expériences de socialisation qui forment l'habitus.

Il propose le raisonnement suivant. La socialisation étant un processus, il est nécessaire d'un point de vue théorique d'ouvrir la boîte noire de ce concept, toujours cité, mais jamais réellement nourri d'analyses sociologiques. D'où la nécessité méthodologique de conduire des enquêtes de terrain pour observer et comprendre les modes de fonctionnement concret de la socialisation. Lahire s'en prend à l'approche purement quantitative de la socialisation. Pour lui la socialisation n'est pas le résultat de la juxtaposition de capitaux (économiques, culturels, symboliques) mais l'incorporation de dispositions dans des configurations familiales originales. Pour étudier correctement la socialisation, l'étude des conditions de coexistence prime ou doit être combinée à celle des conditions d'existence (encadré).

L'étude qualitative de la socialisation (encadré)

Pour mener l'enquête *Tableaux de famille*[8], Bernard Lahire prend pour point de départ le constat que compétence n'est pas appétence : il existe de grands lecteurs parmi des gens peu compétents en matière de culture livresque scolaire et inversement, existent des individus très légitimes scolairement qui ne lisent pas ou très peu. Les différences de capital culturel n'expliquent pas ces pratiques surprenantes. En revanche, l'analyse des configurations familiales le permet. On sait ainsi que la lecture d'histoires aux petits enfants constitue un grand déterminant du nombre de lectures durant l'enfance, l'adolescence et la vie adulte. Bernard Lahire prend l'exemple de Marion, 8 ans, qui lit des histoires toute seule le matin (en déjeunant) et le soir, car ses parents lui lisaient des histoires à ces horaires quand elle était petite (parce qu'elle ne voulait ni manger ni dormir et que ces histoires constituaient autant d'encouragements). Le résultat auquel parvient Lahire est donc que le capital culturel à disposition doit être réellement transmis pour avoir un impact sur les pratiques de l'individu socialisé : " Que dire des pères militants qui ne sont que rarement à la maison ? Que dire des mères fortes lectrices mais qui travaillent et ne peuvent se charger de l'éducation scolaire de leurs enfants ? " D'où l'idée qu'il vaut mieux une mère moins instruite mais plus présente, comme le montre les portraits proposés par Lahire. D'un côté, Smaïn (portrait 6) a obtenu 4,3/10 à l'évaluation nationale pour les CE2. Son père est un militant syndical très politisé mais qui rentre tard du travail ou qui a des activités extra-domestiques avec des amis. Sa grande sœur de 23 ans est puéricultrice mais elle travaille et sort souvent avec ses copines : les deux seules ressources en capital culturel de la famille ne sont pas disponibles pour lui. Au contraire, Kaïs H. (portrait 21), est élevée dans une famille disposant d'un capital culturel bien inférieur à celui de Smaïn. Mais sa mère, bien que non instruite paie une étudiante tous les soirs pour aider scolairement ses enfants, et sa sœur aînée est très présente pour suivre ses devoirs. Elle a obtenu 6,7/10 à l'évaluation.

Grâce à l'enquête, Bernard Lahire propose un renouveau théorique qui conduit à mettre l'accent sur la pluralisation et l'articulation des modes de socialisation ainsi qu'à approfondir la notion

bourdieusienne de " transférabilité ". En effet, il regrette que la notion bourdieusienne de " transférabilité " ne soit pas précisée et ciselée par l'enquête : " Mais qu'est-ce qui se transfère de la situation scolaire à d'autres situations extra-scolaires ? Est-ce un sens de la légitimité des produits culturels (e. g. un sens de la " petite " et de la " grande " littérature ?). Est-ce une conception générale de la connaissance, un rapport au savoir ? Est-ce davantage un certain nombre de gestes d'étude ou d'habitudes intellectuelles ? Est-ce un sentiment personnel d'importance (de haute estime de soi) que peut conférer cette institution légitime à tous ceux qui s'y conforment ? Difficile de dire que de tels processus de transfert ont été réellement mis à l'épreuve dans les recherches empiriques.

[3] Bourdieu P., " Le sens pratique ", Paris, Minuit, 1980.

[8] Lahire B., " Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires ", Paris, Gallimard/Le Seuil, 1995, coll. Hautes Études.

[9] Lahire B., " L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action ", Paris, Nathan, 1998.

Source : Alexis Trémoulinas, État des lieux sur la socialisation, Observatoire sociologique du changement FNSP-CNRS, UMR7049), ECOFLASH, n°224, 01/2008 (<http://www.educ-revues.fr/EFLASH/AffichageDocument.aspx?iddoc=37701>)

Extrait d'un entretien avec Bernard Lahire par Nicolas Duvoux , le 24 novembre 2009

La vie des idées : D'une certaine manière, la pluralité des contextes fait émerger la pluralité des dispositions que chaque individu trouve en lui. Il y a un exemple qui permet d'illustrer cette question, c'est celui des transfuges, ces individus qui sortent de leur classe et qui peuvent intégrer plusieurs habitus. C'est quelque chose que la sociologie de Bourdieu avait beaucoup de mal à accepter ou à faire rentrer dans ses catégories. Je crois que c'est un des types de trajectoires sociales sur lesquelles vous vous arrêtez beaucoup dans votre travail.

Bernard Lahire : Le cas des transfuges est un bon exemple. Dans le modèle de Bourdieu, c'était le seul cas d'hétérogénéité dispositionnelle pris en compte. Ce sont des individus qui se comportent de manières très différentes dans des secteurs différents de leur existence. Par exemple, ils peuvent reprendre un accent populaire lorsqu'ils sont avec des membres de leur famille d'origine, ou bien ils peuvent conserver des traits dispositionnels populaires en matière de goûts alimentaires, et, dans le même temps, ils sont acculturés à leur nouveau milieu dans d'autres domaines ou dans d'autres dimensions de leur existence (ils ne parlent pas du tout comme leurs parents parlaient, ne réfléchissent pas de la même façon, n'ont pas les mêmes goûts ou les mêmes appétences esthétiques ou culturels, etc.). Je ne dirais pas qu'ils ont incorporé « plusieurs habitus », car on ne peut faire fi de la définition de l'habitus en tant que système (global) de dispositions (en ce sens on ne peut qu'être étonné de voir comment les utilisateurs de la notion multiplient de façon problématique les habitus : habitus scolaire, politique, sportif aussi bien qu'habitus populaire ou aristocratique...), mais qu'ils ont un patrimoine individuel de dispositions hétérogènes, et même en partie contradictoires.

Mais on a fait pendant longtemps du « transfuge » un cas exceptionnel : c'était le cas atypique qui confirmait la règle de l'habitus cohérent, homogène. Évidemment, les grands cas de transfuges sont bien des cas exceptionnels : il suffit de prendre des tables de mobilité sociale pour savoir qu'il y a assez peu de grands parcours de mobilité sociale ascendante ou déclinante. En revanche, ce que j'ai essayé de montrer dans *La Culture des individus*, un ouvrage qui portait sur les pratiques culturelles des Français, c'est qu'il existe un grand nombre de petits déplacements. Il y a des mobilités professionnelles ou des mobilités sociales intergénérationnelles qui sont parfois très faibles, mais qui ont des conséquences très importantes. La mobilité sociale paraît dans certains cas presque nulle, parce que les enfants ont à peu près la même situation socioprofessionnelle que leurs parents, et, en même temps,

comme ils sont allés plus loin scolairement qu'eux, cela change tout dans le rapport qu'ils peuvent avoir à la culture : ils n'écoutent pas les mêmes musiques, ils ne font pas les mêmes sorties culturelles, etc. On a donc une multitude de petits déplacements auxquels il faut ajouter les effets de socialisation engendrés par la fréquentation des conjoints, des amis, etc. Si on cumule tous ces phénomènes, le plus souvent négligés par les sociologues qui insistent sur ce qui est le plus récurrent (reproduction sociale, homogamie, homophilie, etc.), on se rend compte qu'il y a une multitude de petits écarts ou de petites différences qui sont intériorisés par les acteurs. Ces derniers ont appris à se comporter différemment dans des contextes différents. Ils sont porteurs de dispositions hétérogènes qui sont plus ou moins actives selon les contextes d'action dans lesquels ils sont plongés.

Source : La fabrication sociale d'un individu, Entretien avec Bernard Lahire, La vie des idées, 2009 (<http://www.laviedesidees.fr/La-fabrication-sociale-d-un.html#texte>)

[...] Pour séduisante qu'elle soit, la métaphore du capital dont on hérite et que l'on transmet, si elle permet de rompre d'une part avec une définition de la classe uniquement perçue selon sa position économique et d'autre part avec l'idéologie méritocratique du don, n'en est pas moins fallacieuse. En effet, un des arguments les plus souvent utilisés contre une application trop mécaniste de ce terme est la vision quasi automatique qui est sous-jacente à l'idée de transmission, ou d'héritage. Si celle-ci a des justifications statistiques, elle n'épuise cependant pas le champ des possibles, tels que les révèlent les parcours «atypiques» (enfants de parents dotés de capitaux culturels ne réussissant pas à l'école ou, inversement, enfants de parents sans capital culturel réussissant à l'école), car elle néglige la complexité de la socialisation familiale. Ainsi, Bernard Lahire s'interroge-t-il : «Peut-on dire que le savoir ou la culture passe des adultes aux enfants comme le message écrit ou le patrimoine matériel passe de A à B? Le sociologue de l'éducation et de la culture doit-il se satisfaire de cette métaphore du transvasement ou de la passation (on parle aussi de transmission des pouvoirs), ou bien inventer un langage plus adéquat à la description de ces phénomènes? Les notions de capital culturel et de transmission ou d'héritage perdent en fin de compte de leur pertinence dès lors qu'on s'attache à la description et à l'analyse des modalités de la socialisation familiale ou scolaire.». Ainsi, la notion de transmission serait inadéquate pour rendre compte de la complexité des processus à l'œuvre dans le passage de ce capital culturel d'une génération à l'autre, d'un individu à l'autre, et la métaphore du «capital» culturel négligerait les aspects concrets des mécanismes de transmission : l'héritage culturel présente en effet des spécificités par rapport à un héritage matériel. D'une part, «l'apprenti» ou «l'héritier» doit effectuer un véritable travail d'appropriation, d'autre part, le capital culturel n'est pas une forme intangible, mais lui-même se transforme et évolue lors de ce «transfert» de l'un à l'autre. Le capital transmis ne se retrouve pas à l'identique chez celui qui le reçoit, notamment parce qu'il ne s'inscrit pas sur un terrain vierge, mais qu'il s'intègre dans des schèmes déjà présents. Enfin, cette transmission n'est pas immédiate, elle demande du temps et suppose surtout l'envie, chez «l'héritier», d'hériter de son héritage, de l'acquérir, nécessaire pour supporter un effort parfois long. Ainsi, le capital culturel doit être compris comme produit d'un ensemble de dynamiques et ne peut se transmettre qu'au fil d'interactions entre les individus. [...]

Source : Detrez Christine, Le capital culturel et social, IDEES, 12/2005
<http://www2.cndp.fr/archivage/valid/77750/77750-11977-15221.pdf>

- « *Les évolutions observées dans le domaine des pratiques culturelles et des goûts fragilisent le modèle de la distinction, mais ne le disqualifient pas à proprement parler* »

Résumé de l'article

Le modèle de la distinction (Bourdieu, 1979), qui postule l'homologie structurale de l'espace des goûts et des pratiques et de l'espace des positions sociales est aujourd'hui perturbé par l'apparition de formes de segmentation qui ne sont pas exclusivement reliées à des variables de classe sociale et par la montée de l'éclectisme des goûts et des pratiques des membres des classes supérieures. Ces évolutions, qui tiennent à la fragilisation du lien entre les classes supérieures et la culture savante ainsi qu'à la massification de l'éducation et de la culture, n'invalident cependant pas totalement le modèle de la distinction. Les goûts et les pratiques demeurent fortement liés aux variables de position sociale, mais la dimension symbolique des rapports de domination tend à perdre de son importance dans une société traversée par de fortes inégalités socioéconomiques qui sont de moins en moins structurées par des cultures de classe.

Extrait de l'article

[...] Pensée dans les termes de l'hégémonie culturelle des classes dominantes, la théorie des cultures de classe qui sous-tend le modèle de la distinction est fondée sur une asymétrie qui oppose la légitimité culturelle des dominants au sentiment d'indignité culturelle des exclus de la culture savante. Ce postulat, outre le fait qu'il occulte l'autonomie relative des systèmes de valeurs et des normes esthétiques des classes populaires (Grignon et Passeron, 1989), est loin d'être universellement vérifié, comme le montrent notamment les attitudes explicites de rejet assumées à l'égard de certaines manifestations de la culture légitime. [...]

À la fin des années 1980, l'idée se fit jour que le comportement culturel des élites se caractérisait au moins autant par la familiarité avec les arts savants que par la diversité des pratiques (Di Maggio, 1987 ; Donnat, 1994). Développée par Richard Peterson (1992), cette observation donne naissance à l'hypothèse *omnivore/univore*, qui n'envisage plus la distinction des classes supérieures et des classes populaires sous l'angle de la légitimité, mais sous le rapport de la variété des pratiques et des goûts. Selon ce modèle, les membres des classes supérieures se caractérisent avant tout par l'éclectisme de leurs comportements à l'égard de la culture (*omnivorouslyness*), là où les membres des classes populaires manifestent des habitudes et des préférences nettement plus exclusives (*univorousness*). Autrement dit, alors que l'appartenance aux classes supérieures se traduirait, selon cette hypothèse, par une aptitude particulière à la transgression des frontières sociales et culturelles entre les genres musicaux, cinématographiques, littéraires, etc., mais aussi entre les catégories de pratique (loisirs culturels au sens strict, médias, sport, bricolage, jardinage, tourisme), l'appartenance aux classes populaires impliquerait l'enfermement dans un répertoire limité de pratiques, produits d'une culture de masse segmentée par le jeu de critères de génération ou d'appartenance ethnique, comme le souligne notamment Bethany Bryson au sujet des goûts musicaux (Bryson, 1997).

[...] C'est probablement la question des goûts musicaux qui a été le plus fortement investie sous cet angle, à la suite des travaux de Peterson et Simkus (Peterson et Simkus, 1992) notamment, qui montraient, en s'appuyant sur les données américaines du *SPPA* (*Survey on Public Participation in Arts*) de 1982 que le goût musical des classes supérieures se caractérisait moins par la familiarité avec la musique classique et l'opéra, familiarité certes beaucoup plus grande qu'au sein des classes moyennes et populaires, que par l'éclectisme des préférences. Testant de nouveau cette hypothèse sur les données de l'édition 1992 du *SPPA*, Peterson et Kern (Peterson et Kern, 1996) montrent que l'éclectisme des classes supérieures tend à s'accroître avec le temps.

[...] Au total, les évolutions observées dans la caractérisation des styles de vie, au même titre que celles qui affectent l'expression politique ou l'action collective, participent bien d'un brouillage des dimensions symboliques de la stratification sociale, mais celui-ci n'est pas synonyme d'une égalisation des conditions. En ce sens, le brouillage des frontières qui se manifeste dans l'ordre des pratiques culturelles et des goûts témoigne à sa manière de l'apparition de clivages de classes privées de conscience de classe (Chauvel, 2001), qui tend à constituer l'une des caractéristiques majeures des formes contemporaines de stratification sociale.

La société française a connu depuis vingt ans deux évolutions contradictoires qui perturbent l'analyse classique de la stratification sociale des styles de vie, en particulier lorsque celle-ci est envisagée sous l'angle des pratiques culturelles et des dispositions esthétiques. D'un côté, les inégalités économiques se sont aggravées, sous l'effet du ralentissement de la croissance et du développement du chômage de masse principalement, accentuant les frontières objectives entre les groupes. De l'autre, le développement, à l'échelle planétaire, d'une industrie du divertissement et de médias audiovisuels de masse qui ont considérablement accru leur emprise sur les imaginaires collectifs, au point d'apparaître parfois comme l'incarnation contemporaine de l'opium du peuple, affecte l'unité et l'identité des différents groupes sociaux, à travers notamment la montée de l'éclectisme des pratiques et des attitudes culturelles au sein des classes supérieures et le développement, dans les classes populaires, de phénomènes de segmentation et de replis identitaires.

Ces évolutions [...] participent d'un brouillage des frontières symboliques entre les groupes sociaux qui traduit une certaine disjonction entre le vécu individuel et la conscience collective des inégalités. La question des styles de vie et, plus encore, celle des goûts et des pratiques culturelles peuvent certes être considérées comme des aspects relativement mineurs de ces processus, mais elles s'inscrivent dans le même ordre de réalités que la moindre lisibilité contemporaine des clivages sociaux dans l'expression des suffrages électoraux ou l'éclatement des formes d'action revendicatives.

En définitive, les évolutions observées dans le domaine des pratiques culturelles et des goûts fragilisent le modèle de la distinction, mais ne le disqualifient pas à proprement parler. [...] L'éclectisme des classes supérieures incarne en quelque sorte la forme contemporaine d'une légitimité culturelle fondée sur la tolérance esthétique et la transgression des frontières entre les générations, les groupes sociaux ou les communautés ethniques, à l'égard de laquelle la stratification sociale des attitudes demeure très accentuée. Ce qui est en cause, ce n'est donc pas tant le mécanisme décrit dans *La distinction* que la nature de ses manifestations, dans un environnement rendu plus incertain par l'éclatement du champ de la production culturelle. La persistance de fortes inégalités culturelles qui n'ont pas pour fondement exclusif la distance à la culture savante porte ainsi désormais sur cette capacité à maîtriser l'incertitude de la diversité que procurent les ressources culturelles, sociales et économiques des acteurs.

Source : Philippe Coulangeon, *Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie*, Le modèle de la distinction est-il (vraiment) obsolète ?, *Sociologie et sociétés*, Volumen 36, numéro 1, Primavera 2004, p. 59-85
<https://www.erudit.org/revue/socsoc/2004/v36/n1/009582ar.html?lang=es>

7.4. Capital culturel et déclassement

Extrait d'un article de Pierre Bourdieu :

« En conférant au capital culturel possédé par un agent déterminé une reconnaissance institutionnelle, le titre scolaire permet en outre de comparer les titulaires et même de les

«échanger» (en les substituant les uns aux autres dans la succession) ; il permet aussi d'établir des taux de convertibilité entre le capital culturel et le capital économique en garantissant la valeur en argent d'un capital scolaire déterminé. Produit de la conversion de capital économique en capital culturel, il établit la valeur sous le rapport du capital culturel du détenteur d'un titre déterminé par rapport aux autres détenteurs de titres et inséparablement la valeur en argent contre laquelle il peut être échangé sur le marché du travail —l'investissement scolaire n'ayant de sens que si un minimum de réversibilité de la conversion qu'il implique est objectivement garanti. Du fait que les profits matériels et symboliques que le titre scolaire garantit dépendent aussi de sa rareté, il peut arriver que les investissements (en temps et en efforts) soient moins rentables qu'on ne pouvait l'escompter au moment où ils étaient consentis (le taux de convertibilité du capital scolaire et du capital économique s'étant trouvé de facto modifié). Les stratégies de reconversion du capital économique en capital culturel qui sont parmi les facteurs conjoncturels de l'explosion scolaire et de l'inflation des titres scolaires sont commandées par les transformations de la structure des chances de profit assurées par les différentes espèces de capital. »

Source : Pierre Bourdieu, Les trois états du capital culturel, in Actes de la recherche en sciences sociales, Année 1979, Volume 30, Numéro 1 pp. 3-6
http://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1979_num_30_1_2654

Résumé de l'article : Classement, déclassement, reclassement.

Les stratégies de reproduction et en particulier les stratégies de reconversion dépendent des chances objectives de profit qui sont offertes aux investissements dans un état déterminé des instruments institutionnalisés de reproduction et du capital qu'elles ont à reproduire ; il s'ensuit que les transformations récentes du rapport entre les différentes classes et le système d'enseignement —avec pour conséquence l'explosion scolaire et tous les changements corrélatifs du système d'enseignement lui-même et toutes les transformations de la structure sociale qui résultent, au moins pour une part, de la transformation des relations établies entre les titres et les postes— sont le résultat d'une intensification de la concurrence pour les titres scolaires ; ainsi les fractions de la classe dominante et des classes moyennes les plus riches en capital économique ont dû, pour assurer leur reproduction, intensifier fortement l'utilisation qu'elles faisaient du système d'enseignement, contraignant les fractions dont la reproduction était jusque-là assurée principalement par l'école à intensifier leurs investissements scolaires. D'où l'inflation des titres et leur dévaluation. Conséquence de la dévaluation, l'extension du monopole des détenteurs de titres scolaires sur des positions jusque-là ouvertes aux non-diplômés fait que les principales victimes de ce processus sont ceux qui entrent démunis de titres sur le marché du travail. D'où un renforcement de la prédétermination scolaire des chances de trajectoire professionnelle et de la dépendance entre le titre et le poste. La reconversion du capital économique en capital culturel permet à la bourgeoisie de maintenir la position de ses héritiers et explique les changements morphologiques au sein de la classe moyenne et, en particulier, l'apparition d'un nouveau type d'artisanat et de commerce à fort investissement culturel. L'hysteresis des habitus tend à dissimuler la dévaluation des titres aux classes les plus éloignées du système scolaire. Les autres classes peuvent, pour échapper au déclassement, ou bien produire de nouvelles professions plus ajustées à leurs prétentions, ou bien aménager conformément à celles-ci, par une redéfinition impliquant une réévaluation, les professions auxquelles leurs titres leur donnent accès.

Source : Bourdieu Pierre. Classement, déclassement, reclassement. In : Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 24, novembre 1978. Le déclassement. pp. 2-22;
http://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1978_num_24_1_2613